



TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage

35 | 2019
Emo-langages

Les émotions et l'apprentissage du français langue seconde de très jeunes enfants au sein d'Ateliers Langage Créatifs

Une enquête exploratoire

The emotions and the learning process of French as a second language with young children within Creative Language Workshops: an exploratory survey

Sandra Tomc et Valeria Villa-Perez



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tipa/3215>

DOI : 10.4000/tipa.3215

ISSN : 2264-7082

Éditeur

Laboratoire Parole et Langage

Référence électronique

Sandra Tomc et Valeria Villa-Perez, « Les émotions et l'apprentissage du français langue seconde de très jeunes enfants au sein d'Ateliers Langage Créatifs », *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage* [En ligne], 35 | 2019, mis en ligne le 18 juillet 2019, consulté le 25 juillet 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tipa/3215> ; DOI : 10.4000/tipa.3215

Ce document a été généré automatiquement le 25 juillet 2019.



La revue *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage* est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les émotions et l'apprentissage du français langue seconde de très jeunes enfants au sein d'Ateliers Langage Créatifs

Une enquête exploratoire

The emotions and the learning process of French as a second language with young children within Creative Language Workshops: an exploratory survey

Sandra Tomc et Valeria Villa-Perez

Introduction

Il y a peu de disciplines dans le curriculum, peut-être aucune, qui soient aussi portées à l'anxiété que l'apprentissage des langues étrangères et des langues secondes. L'exercice qui consiste à prendre la parole devant autrui, utilisant un instrument linguistique instable, implique un haut niveau de vulnérabilité (Arnold & Brown, 1999, cité par Arnold 2006 : 407).

- 1 Si les émotions ont longtemps été considérées comme le parent pauvre au sein de la didactique des langues, ce thème ne cesse d'interpeller les chercheurs depuis au moins une dizaine d'années (cf. Coletta & Tcherkassof, 2003 ; Piccardo, 2013), et il s'invite avec insistance dans les débats et dans la littérature scientifique. Dans un récent colloque qui s'est tenu à Louvain en 2017¹, les chercheur-e-s se sont penché-e-s sur le rôle des émotions et des affects dans l'apprentissage des langues (cf. Berdal-Masuy, 2018), tout comme ce numéro de revue propose de questionner les *émolangages*.
- 2 Arnold et Brown, cités en exergue, rappellent à quel point l'apprentissage des langues peut être déstabilisant et un facteur « d'anxiété » pour les apprenant-e-s et ce, comme dans le cas de notre recherche, notamment pour des jeunes enfants issu-e-s d'un parcours migratoire.

- 3 Dans cette contribution nous présentons une Recherche Action Formation Intervention (RAFI) (Villa-Perez & Tomc, à paraître) et le projet mis en place en collaboration avec le Dispositif de Réussite Éducative (dorénavant DRE) de la ville de Saint-Etienne. Ce projet dénommé « Ateliers de Langage Créatifs » (désormais ALC) vise à construire, en dehors du contexte formel et scolaire, les bases pour la construction heureuse des compétences « bi-plurilingues » chez l'enfant de cycle 1, tout en tissant des liens réguliers entre la famille et le DRE. Il s'agit d'activités menées par nos étudiant-e-s de Master 1 en Didactique des langues, spécialité Sociodidactique, Contact des langues et des Cultures de l'Université de Saint-Etienne avec des apprenant-e-s « plurilingues en devenir » âgé-e-s de 4 à 7 ans.
- 4 Nous cherchons à découvrir si des activités créatives favorisent l'émergence d'émotions à valence positive et si ces émotions ont un impact sur le processus d'apprentissage de la langue française.
- 5 Pour ce qui concerne la structure de cet article, sont présentés le contexte de la recherche et le projet collaboratif, ensuite sont détaillées les lectures théoriques à la base de la création du dispositif des ALC puis nous évoquons l'ancrage méthodologique suivi. Enfin, nous illustrons la réflexion par quelques exemples issus des activités des étudiant-e-s avec les jeunes apprenant-e-s. Précisons que cette contribution n'a pas vocation à présenter des résultats mais le cheminement de la réflexion qui a engendré ce projet collaboratif sur la consolidation des compétences en français et le devenir plurilingue de très jeunes enfants dans le cadre des ALC.

1. Le contexte du projet collaboratif avec le Dispositif de Réussite Éducative (DRE)

- 6 Cette recherche est le prolongement des enquêtes de longue date sur le terrain de l'école stéphanoise, en particulier de l'école primaire (cf. par exemple, Graci, Rispaill & Totozani, 2017). Il s'agit surtout d'un besoin spécifique manifesté par un organisme de la ville de Saint-Etienne, le Dispositif de réussite éducative. Pour répondre à cette demande, nous avons mis en place un dispositif de Recherche Action Formation Intervention².
- 7 Le DRE³, faisant partie de la Direction sociale, Santé publique, Lutte contre les Discriminations de la ville de Saint-Etienne, se donne pour mission de répondre aux fragilités d'ordre social, éducatif, scolaire et langagier rencontrées par les enfants et les adolescent-e-s habitant dans les quartiers prioritaires de la ville.
- 8 Un premier constat de départ s'est imposé suite à la demande du terrain : ces jeunes enfants sont considérés comme des apprenant-e-s « en difficulté », notamment d'expression, pour lesquels les enseignant-e-s de maternelle proposaient parfois des orientations médicalisées (entre autres l'intervention d'un-e orthophoniste) n'ayant sans doute pas d'autres options possibles. Refusant la solution médicalisée, le DRE⁴ nous a contactées pour mettre en œuvre un partenariat.
- 9 Le profil des enfants engagés dans le projet des ALC est pluriel : en 2018, ils venaient de différents quartiers périphériques de Saint-Etienne, d'écoles et de classes diverses, leurs origines étaient multiples (Turquie, Laos, Maghreb, Congo, Algérie, Bulgarie, Mayotte, Allemagne, Tchétchénie, Guinée, Italie, etc.) ainsi que les langues d'origine (arabe, français, bulgare, guinéen, tchétchène, kabyle, allemand, lingala, mahorais, turque, mong, italien) tout comme la période de résidence en France et la connaissance du français, assez variables.

- 10 Dans ce contexte hétérogène, la prise de conscience sur le rôle et l'interaction possible entre les acteur-trice-s et les chercheuses s'est approfondie et c'est ainsi qu'un rapprochement entre recherche et action sociale s'est mis en route.

2. Éléments théoriques

- 11 Si la période préscolaire est reconnue comme ayant un poids crucial pour la suite de la scolarité, les travaux sur les besoins langagiers des enfants du cycle 1 sont peu développés. Nous partirons donc des instructions officielles dans le contexte des écoles maternelles, peu sensibilisées aux questions « d'allophonie », faute de formations et de dispositifs adéquats prévus par l'éducation nationale (cf. 2.1). Pourtant, la littérature a mis en évidence les spécificités des très jeunes apprenant-e-s dont une concomitance de l'apprentissage du langage et de la langue, ce qui ne peut pas être d'emblée considéré comme une difficulté mais comme un « temps de latence » (2.2.). Comment faire face à ce temps de latence afin qu'il ne se transforme pas en difficulté langagière ? Autrement dit, comment faire évoluer les représentations et les mentalités à l'égard de ces enfants pour qu'on considère davantage leurs compétences plurilingues en devenir que leurs faiblesses en français ? (2.3)
- 12 La réflexion sur la question des « difficultés » s'impose tout comme la valorisation des compétences bi-plurilingues de ces enfants dans, par exemple, l'adoption d'une terminologie en adéquation avec notre public d'apprenant-e-s (2.4). La littérature sur la didactique et le rôle des émotions offre également une piste à explorer (Arnold, 1999 ; Benesch, 2012) et ce notamment dans le cas de l'apprentissage du français langue seconde peu investie dans cette thématique (2.5.).

2.1 Le cycle 1, peu sensibilisé à « l'allophonie » ?

- 13 Paradoxalement, en France, les instructions officielles ne présentent pas d'indications précises sur l'inclusion de ces enfants « allophones » (cf. par exemple Goi, 2012 ; Thamin & alii, 2014 ; Thamin, 2015 ; Smeets, Young & Mary, 2015).
- 14 Ces travaux semblent circonscrits à des études de cas (Goi 2012, 2015) ; à une région et à une communauté (avec le cas de l'Alsace et des enfants d'origine turque, cf. Thamin 2013 ; 2015) ou encore à des dispositifs scolaires spécifiques (Besançon en milieu allophone plurilingue en contexte de Réseau Educatif Prioritaire + cf. Thamin, Rigolot, Kruger & Simonin, 2014). Sont abordées aussi les questions pathologiques, relatives aux centres de soin qui relèvent davantage de troubles du langage oral et écrit (Moro, Amalini, Rakotomalala, Bensekhar & Rezzoug, 2015). Les recherches en didactique des langues en cycle 1 s'ancrent ensuite dans le débat concernant le bi-plurilinguisme des enfants dans l'espace scolaire (Hélot, 2008). L'urgence et l'intérêt pour l'inclusion des allophones dans le cycle 1 ne cessent d'alimenter la réflexion des spécialistes, comme en témoigne aussi la tenue de la Journée d'Étude organisée par l'ESPE et le CASNAV en février 2017 à Besançon.⁵
- 15 Toutes ces recherches reflètent le fait qu'il existe bel et bien des réalités d'inclusion *différentes* des allophones en maternelle et dans les autres cycles. Le manque d'empressement à mener des recherches sur l'accueil des enfants « allophones » en

maternelle s'explique peut-être par le fait qu'en France, l'école ne devenait obligatoire qu'à partir du cycle 2 jusqu'à la rentrée 2019.

2.2 Les spécificités des jeunes apprenant-e-s : un temps de latence nécessaire

- 16 A la suite de N. Thamin (2015 : 142), nous nous sommes demandé : *comment cesser de voir les enfants allophones ou bi-plurilingues d'emblée comme des élèves en « difficulté de langage » ?*
- 17 Un élément de réponse peut être la prise en compte des spécificités de ces jeunes apprenant-e-s en inscrivant dans la « normalité » le temps de latence cité plus haut. Comme le rappelle M. R. Moro :
(...) des enfants même partiellement bilingues peuvent attendre une bonne maîtrise du français malgré un éventuel décalage transitoire (...) Ce temps de latence correspond au temps de l'immersion dans la seconde langue et dans des conditions optimales (une bonne situation langagière), une durée de trois mois suffit à impulser le bon processus d'apprentissage (Moro et al., 2015 : 27).
- 18 Interpréter ces temps de latence comme des signes précurseurs de « difficultés de langage » ou de « difficultés scolaires » (Moro et al., 2015) indiquerait une non prise en compte des compétences bi-plurilingues en évolution, et une focalisation exclusive sur l'apprentissage de la langue seconde et par conséquent l'adoption d'une posture monolingue. En outre, ces apprenant-e-s ayant des compétences littéraires⁶ variables ou encore très faibles en raison de leur âge, les enseignant-e-s ne peuvent pas s'y appuyer.

2.3 Du renversement du paradigme de la difficulté aux gestes professionnels bienveillants

- 19 L'adoption d'un encadrement bienveillant des jeunes apprenant-e-s dans le cadre des ALC nous semble une première proposition opératoire possible pour renverser le paradigme de la difficulté qui les entoure, tout comme une réflexion sur la terminologie employée pour les désigner (cf. 2.4).
- 20 Non seulement nous visons la construction de compétences langagières diverses en français mais surtout l'émergence de *rapports nouveaux et dynamiques au savoir, au langage, à l'action, à lui-même et aux autres* (Bucheton & Jorro, 2009 : 39). Dans ce contexte, les « gestes d'atmosphère », suivant la typologie de Bucheton & Soulé (2009)⁷, assument une importance particulière et *s'ancrent dans l'accueil et la valorisation des interventions des élèves et s'actualisent dans les félicitations, les encouragements, les signes d'empathie* (Totozani, Tomc, & Lapique, 2017). Ces derniers, qu'on dénomme les « gestes d'empathie », impliquent tout d'abord l'emploi de formulations positives pour mettre en avant des « compétences » déjà présentes et éviter de placer ces enfants presque d'avance dans un contexte d'échec d'inclusion langagière. Gestes empathiques d'une part et renversement du paradigme de la difficulté d'autre part vont de pair avec *la valorisation des différentes formes de bilinguisme infantin* (Bijeljac-Babic, 2017 : 9-10), suivant cette posture de bienveillance linguistique évoquée plus haut. Il est question de mieux accueillir les langues de la classe et en classe, sans céder à la tentation de hiérarchiser les bilinguismes ou de donner moins d'importance à ce phénomène lorsque les langues en question sont minorées ou

minoritaires souvent perçues comme un problème ou/et un obstacle à l'apprentissage (Bijeljac-Babic, 2017 : 9-10) - et non dominantes sur le marché linguistique global.

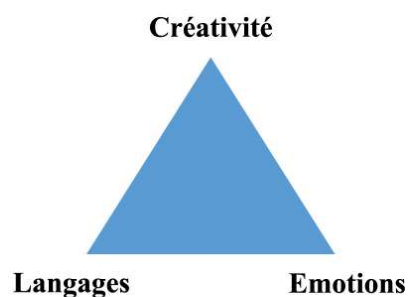
2.4 Des « allophones » aux « plurilingues en devenir » ?

- 21 Renverser le paradigme de la « difficulté » avec l'utilisation de formulations positives qui ciblent des « compétences » sociolinguistiques de ces enfants au lieu de cibler un manque relève de notre deuxième proposition opératoire.
- 22 Cela revient à notre sens à abandonner le terme « d'allophone », en usage depuis plusieurs années dans la littérature, qui quant à lui est « ethno- ou linguistico-centré (« allo », « autre » par rapport à quoi ou qui ?), il suppose un regard négatif sur l'altérité et une soumission à la parole institutionnelle »⁸.
- 23 Ce terme, dont sans doute l'origine savante contribue au manque de transparence, demeure obscur pour les acteurs-trices et renvoie encore dans l'imaginaire de certain-e-s enseignant-e-s à un déficit ou à un état pathologique. Nous pensons en guise d'exemple à un entretien réalisé en juin 2018 avec une enseignante du cycle 1 qui en décrivant la situation d'un de ces élèves affirmait « il est allophone mais il va mieux ».
- 24 D'autres chercheurs - à l'instar du concept d'*emergent bilingual* élaboré par García & Kleifgen (2018) ont adopté le terme de *bilingues émergents*. Si ce terme a l'avantage d'*accentuer le potentiel de l'enfant* (Smeets, Young & Mary, 2015 : 12), il restreint à notre sens les compétences des apprenant-e-s à deux langues : celle d'origine et celle du pays d'accueil. Le plus souvent, dans les données que nous avons analysées, les enfants sont en contact et font l'expérience de deux ou plusieurs langues en raison de l'histoire familiale ou du parcours de migration et des langues pratiquées en classe.
- 25 Les cas de figure étant très disparates, nous avons opté donc pour *plurilingues en devenir*⁹ qui met l'accent sur un répertoire sociolinguistique pluriel prenant en compte les acquisitions en milieu social et les apprentissages en milieu formel.
- 26 De surcroît, dans une contribution qui se soucie des liens multiples entre émotions et didactique des langues, nous ne pouvons pas faire l'impasse sur les implications émotionnelles dans la terminologie utilisée pour définir nos apprenant-e-s.

2.5 Didactique et Représentation Associée à l'Émotion (RAE)

- 27 Si on considère d'une part que les émotions sont un *objet didactisable* et *d'apprentissage* et d'autre part que *dans les contextes où la créativité des individus est sollicitée, les émotions jouent également un rôle que ce soit au niveau de la performance ou du développement de la flexibilité cognitive* (Isen, 1999 ; Lubart, 2010 in Capron Puozzo, 2015 : 95), leur sollicitation régulière peut à notre sens favoriser un rapprochement vers la langue française et encourager ainsi la prise de parole chez l'élève plurilingue.

Figure n°1 : le triptyque créativité - langages - émotions



- 28 En nous appuyant sur l'activation de la valence positive et le degré de l'activation (ressenti fort) de l'émotion déclenchée par ce contact, on conceptualise les émotions comme des noyaux centraux autour desquels des représentations de ladite émotion se fixent. Ces noyaux sont liés entre eux : quand une émotion est activée, ils peuvent affecter et être affectés par les autres noyaux (Niedenthal & *al.*, 2008).

3. La méthodologie de la recherche

3.1 La Recherche Action Formation Intervention

- 29 L'ancrage théorique à la base de la création des ALC a eu pour objectif de préparer le terrain d'une recherche-action-formation-intervention (RAFI) portant sur la valorisation de la diversité linguistique et culturelle au cycle 1, visant à créer un lien explicite entre le terrain, la recherche et la formation, dans une optique de co-compréhension, de co-action et de co-construction entre les enseignant-e-s en devenir (nos étudiant-e-s), les membres du DRE, les élèves et les chercheuses. Nous cherchons également à mener une réflexion sur le rôle des émotions dans l'apprentissage chez les enfants.
- 30 Nous adoptons une posture de recherche qui naît et vit dans la praxis didactique et vice versa. Dans cette perspective, l'enseignement peut constamment être alimenté par la recherche avec l'implication des étudiant-e-s.

3.2 La formation des étudiant-e-s pour l'intervention

- 31 Les questionnements issus de la demande du DRE et des recherches sur le rôle des émotions dans l'apprentissage sont à l'origine de la conception d'une formation spécifique en didactique des langues, spécialité Sociodidactique, Contact des langues et des Cultures autour de la Problématisation en didactique,¹⁰ visant à former nos étudiant-e-s à intervenir aux ALC avec les jeunes enfants plurilingues. Cette dimension expérientielle des ateliers se donne entre autres comme objectif de faire le lien entre les aspects théoriques et la pratique de classe pour ensuite nourrir les réflexions des étudiant-e-s pour la construction de l'avant-projet de mémoire sur une thématique de leurs choix.
- 32 En outre, cette participation se situe dans le cadre d'un stage prévu par le cours d'Intervention didactique,¹¹ interventions des étudiant-e-s avec les référentes de parcours du DRE dans la mise en œuvre du projet conçu ensemble en cours. Pour accompagner les activités des étudiant-e-s sur le terrain dans le cadre de ces 50 heures de stage, notre formation contextualisée aborde les représentations sur le bi-plurilinguisme, les dynamiques de circulation des langues en contexte migratoire, la relation des enfants plurilingues avec leur famille, les gestes professionnels, les émotions, etc.
- 33 Il est donc question de créer un lien explicite et explicité du concept d'intervention, de l'interdépendance entre le terrain et la recherche, de ses retombées sociales sur le terrain de la migration, l'école étant un des espaces cruciaux pour la construction de la valeur des langues et notamment pour la légitimation des langues minorées ou minorisées.

3.3 Les ALC : l'intervention

- 34 Les ALC ont été conçus comme des espaces pour augmenter les situations de bain linguistique des enfants ayant des fragilités dans l'interaction orale. Il s'agit d'enfants dont le bagage langagier est hétérogène, le but de ces séances est donc de renforcer les compétences en français tout en préservant les compétences bi-plurilingues acquises dans le domaine familial mais surtout d'interaction avec le groupe et avec les étudiant-e-s.
- 35 Il est donc question de la part des intervenant-e-s d'adopter et d'adapter des gestes et/ou actions qui créent des conditions favorables aux apprentissages visant à diminuer voire faire disparaître toute forme de mutisme et/ou d'insécurité dans la classe. En outre, des ajustements liés au style pédagogique de l'enseignant-e concèderaient une prise de conscience de l'importance de la dimension réflexive et méta-réflexive dans les pratiques plurilingues, liée aux représentations des sujets. Ce « processus de conscientisation » permet de « ressentir » les langues pratiquées. La valorisation des compétences plurilingues provoquerait ainsi l'émergence d'émotions favorables à l'apprentissage.
- 36 Concrètement, chaque semaine, quatre binômes de deux étudiant-e-s interviennent pendant 1 heure avec une référente du DRE auprès des groupes composés de quatre enfants, dans des locaux des quartiers de la ville. A ce propos, les étudiant-e-s se font appeler par leurs prénoms dans le but d'aider les enfants à dissocier les représentations des ALC et de l'école.
- 37 Les activités créatives sont autant d'occasion d'ouverture à l'interculturel et à la rencontre de la langue de l'autre. Puisque la plus grande caractéristique des cours de

Français Langue Seconde (en classe ou dans d'autres dispositifs) est l'hétérogénéité, d'âges et de parcours scolaires, de motivations mais aussi de langues d'origines, de cultures, et de conditions socioéconomiques, cette hétérogénéité du public est à prendre en compte en tant que ressource dans la réalisation des projets pédagogiques. Il s'agit en effet de ne pas mettre en avant une culture, une langue spécifique, mais bien de traiter tou-te-s les apprenant-e-s sur un pied d'égalité, quelles que soient leur langue, leur origine et leurs conditions socio-économiques.

- 38 Les ateliers constituent un moment ludique hebdomadaire, en dehors du contexte scolaire, autour d'un projet créatif. Des moments que ces enfants peinent à trouver à l'école auxquels il faut ajouter un manque fréquent de ressources pédagogiques et didactiques des formateur-trice-s et enseignant-e-s pour accompagner la construction du bilinguisme.
- 39 Barbara Abdelilah-Bauer (cité par Grosjean, 2015), linguiste et psychosociologue, pointe le besoin d'exposition réellement important d'un enfant monolingue (exposé entre 1 et 6 ans pendant 9000 heures à sa langue première) d'au moins 2700 heures d'exposition à la langue seconde pour devenir bilingue à l'âge de six ans. Dans cette optique, le type d'apport langagier en langue seconde est crucial, doit être varié et :
- venir de personnes et non pas de moyens audio-visuels telles que la télévision (cf. Patricia Kuhl) et le développement des compétences est facilité si des personnes parlent avec les enfants, jouent avec eux et/ou leurs lisent des histoires (Grosjean, 2015 : 88).

3.3.1 Un imaginaire commun et l'émotion associée

- 40 Les activités créatives élaborées pourraient donc favoriser l'émergence d'émotions impactant le processus d'apprentissage de la langue française pour ces jeunes plurilingues en devenir. Nous nous attacherons ici à présenter quelques pistes d'activités menées par les étudiant-e-s avec les enfants du DRE : la fabrication des marottes des émotions (cf. Annexes activité 1) pour identifier les sentiments qui les traversent et aussi apprendre à différencier et à nommer les différentes couleurs, tout comme l'activité bien connue de la fleur des langues où la matérialisation « positive » du répertoire linguistique des enfants regroupe les langues présentes dans le groupe.
- 41 20. D'autres activités sont en cours d'élaboration pour les ALC en 2019 par les étudiant-e-s pour apprendre à reconnaître les états émotionnels des enfants et pour savoir réagir positivement à une émotion en contexte. En guise d'exemple, les *masques des émotions* aideraient le jeune enfant à apprendre à identifier ses émotions, les nommer et les exprimer. La conscience de ces dernières est essentielle à l'atténuation de l'insécurité linguistique dont souffrent parfois les participant-e-s aux ALC car il arrive que dans les relations avec les pairs ou les adultes, les élèves se trouvent dans une posture de blocage de la compréhension ou de mutisme. Lorsque l'enfant entre à l'école, il pénètre aussi dans le monde des comparaisons. Le jeune « plurilingue en devenir » peut ressentir de l'insécurité (linguistique et autre) associé à un manque de confiance face aux enfants, étroitement lié à l'inclusion.
- 42 Dans le cadre des ALC, on encourage leur assurance en les faisant verbaliser leur émotion face à un état. Nommer les émotions leur permet de ressentir de l'empathie car les autres éprouvent les mêmes émotions qu'eux. Indépendamment de sa culture, l'enfant voit des transformations radicales s'opérer du fait de son parcours migratoire.

3.3.2 Empathie et Plurilinguisme

- 43 Les activités étant ludiques, la participation des enfants est valorisée à travers la création. Chaque enfant peut ainsi se considérer lui-même dans la perspective de la communauté et manifester ensuite sa satisfaction à travers des jugements de valeur de sa propre production (encore une autre émotion manifestée) en fonction de son répertoire linguistique.
- 44 La construction heureuse des compétences plurilingues de l'enfant suit un cheminement qui commence avec une réflexion sur les différentes émotions et leurs identifications, se poursuit avec une activité de mise en contact entre les langues d'origine et la langue française.



Pour ne pas conclure...



- 45 Comme on le sait bien, l'enseignement - apprentissage de la langue ne se résume pas au développement de compétences linguistiques uniquement. La pratique de l'enseignant-e (ou du formateur-trice) devrait permettre la mobilisation de compétences plurielles. Pour ce faire, il importe d'envisager un dépassement du dispositif didactique classique pour des dispositifs didactiques plus « atypiques », par exemple fondés sur des sollicitations régulières des émotions, ceci afin de favoriser un rapprochement vers la langue seconde et encourager la prise de parole chez l'élève plurilingue.
- 46 Dans ce type de dispositif, des gestes et des postures bienveillantes pourraient être la clé pour guider la construction d'un bi-plurilinguisme successif « heureux » afin d'éviter que l'enfant ne glisse vers l'utilisation unique de la langue dominante du pays d'accueil et de scolarisation et pouvoir ainsi préserver la cohabitation de plusieurs langues. De ce fait, l'accueil bienveillant des expériences sensorielles, et notamment la résurgence d'émotions (exprimées ou non) liées au parcours de vie et aux expériences plurilingues des enfants permettraient la construction de signifiés qui pourraient contribuer au processus de construction du langage chez ces dernier-e-s.
- 47 Les données initiales des ALC nous ont d'ores et déjà permis d'affirmer que des gestes professionnels de *bienveillance linguistique* (Villa-Perez & Tomc, à paraître) favorisaient un processus de diminution des formes d'insécurité chez les jeunes enfants. Ces propos méritent des analyses ultérieures et plus étendues et cela demandera en effet une deuxième phase de la recherche, qui s'attachera à recueillir des données empiriques dans le cadre de ces ALC. Seront ensuite envisagées d'éventuelles modifications des ateliers suite à leurs observations et analyses.
- 48 Plus généralement, ce travail exploratoire permet d'envisager quelques pistes concernant l'intervention sociodidactique et la formation des enseignant-e-s et d'engager un débat sur les différents aspects de la (dé)valorisation des langues en présence au sein de l'école maternelle en France, un espace crucial où les jeunes apprenant-e-s construisent les

premières et « précoces » représentations sur leur/leurs langues d'origine et de ce fait sur la légitimité des pratiques langagières plurilingues.

BIBLIOGRAPHIE

- Arnold, J. (1999) *Affects in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2006) Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? in *ELA*, 2006/4 (n°144), p. 407-425.
- Benesch, S. (2012) *Considering Emotions in Critical English Language Teaching. Theories and Praxis*, New York: Routledge.
- Berdal-Masuy, F. (eds.) (2018), *Emotissage - Les émotions dans l'apprentissage des langues*, Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Bijeljac-Babic, R. (2017) *L'enfant bilingue de la petite enfance à l'école*, Paris: Éditions Odile Jacob.
- Bucheton, D. & A. Jorro (2009) Une posture de « chercheur en lien avec la formation ». La quête d'un éthos scientifique, in Bucheton, D. (eds) *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse: Octarès Editions, p. 7-24.
- Capron Puozzo, I. (2015) Émotions et apprentissage dans une pédagogie de la créativité, *Le Langage et l'homme*, Vol. 1, n°2 (Décembre 2015), p. 95-114.
- Coletta, J.-M. & A. Tcherkassof (eds) (2003) *Les émotions : cognition, langage et développement*, Mardaga: Sprimont.
- García, O. & J. A. Kleifgen, (2018) *Educating emergent bilinguals: policies, programs, and practices for english learners*, New York: Teachers College Press.
- Goi, C. (2012) Se former à l'enseignement précoce des langues : langage et langues à l'école maternelle, in Causa, M. (eds) *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements*, Bruxelles: De Boeck, p. 74-94.
- Goi, C. (2015) *Des élèves venus d'ailleurs*, Poitiers: Futuroscope, CANOPÉ (Eclairer).
- Graci, I., Rispail, M. & M. Totozani (2017) *L'arc-en-ciel de nos langues : jalons pour une école plurilingue*, Paris: L'Harmattan.
- Grosjean, F. (2015) *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*, Paris: Albin Michel.
- Hélot, C. (2008) *Penser le bilinguisme autrement*, Frankfurt: Peter Lang.
- Moro, M.-L., Simon, A., Rakotomalala, L., Bennabi Bensekhar, M. & D. Rezzoug (2015) Le bilinguisme, le plurilinguisme : une richesse pour tous, à l'école, en clinique, dans la société, in D. Lee Simon, Dompmartin-Normand, C., Galligani, S. & M.-O. Maire Sandoz (eds) *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, Paris: Riveneuve Editions.
- Niedenthal, P., Krauth- Gruber, S. & F. Ric (2008) *Comprendre les émotions : perspectives cognitives et psycho-sociales*, Liège: Mardaga.

- Piccardo, E. (2013) Evolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions, *Lidil*, 48, p. 17-36.
- Py, B. (1997) Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, *Études de linguistique appliquée*, 108, 1997, p. 495-503.
- Rispail, M. (dir) (2017) *Abécédaire de sociodidactique. 65 concepts et notions*, Saint-Etienne: PUSE.
- Smeets, O., Young A. & L. Mary (2015) Pour une approche pédagogique plurilingue – Les Enfants bilingues émergents en Petite Section, *Mélanges Crapel*, n°36, Varia, p.11-26.
- Thamin, N. (2013) La scolarisation des enfants turcophones en maternelle dans la montagne comtoise : pour une approche holistique et écologique, in Barthélémy, F. (eds) *Revue française d'éducation comparée : L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs*, n°9, Paris: L'Harmattan, p. 157-184.
- Thamin, N. & M. Rigolot, (2014) Les enjeux d'une recherche-action. Didactiques du français langue seconde et du plurilinguisme au premier degré, *Revue Diversité*, n°176, Langues des élèves, langue de l'école, p. 105-113.
- Thamin, N., Rigolot, M., Kruger, A.B. & M.-C. Simonin (2014) L'entrée dans le langage et dans les langues à l'école maternelle. Projet inter-circonscriptions et approche du français comme langue seconde [en ligne], in *Journée d'étude Didactiques, langage, formation des enseignants Axe 2, Fédération de recherche en Education*, 1 Juin 2016, Montjou, France. Disponible sur : <http://docplayer.fr/40334583-L-entree-dans-le-langage-et-dans-les-langues-a-l-ecole-maternelle-projet-inter-circonscriptions-et-approche-du-francais-comme-langue-seconde.html>.
- Thamin, N. (2015) Quand des enfants allophones de maternelle sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » : pistes de réflexion à partir d'une étude franc-comtoise, in Lee Simon D., Domp martin-Normand C., Galligani S. & M.-O Maire Sandoz (eds) *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, Paris: Riveneuve Editions, p.141-166.
- Totozani, M., Tomc, S. & V. Lapique (2017) Quels gestes professionnels langagiers pour l'accueil du plurilinguisme en classe ?, in Matthey M. & A. Millet (eds) *Cahiers de Linguistique : Hétérogénéité et changement : perspectives sociolinguistiques*, 42/2, EME Editions: Fernelmont, p. 127-142.
- Villa-Perez, V. & S. Tomc (à paraître) L'impensé des plurilingues en devenir en France. Pour des gestes professionnels bienveillants in Dinvaut, A. & L. Biichlé (eds) *Mieux vivre en langues, ou comment passer de l'insécurité à la bienveillance, la bientraitance, la coopération*.

ANNEXES

Activité 1 : La marotte des émotions



Activité 2 : Le masque des émotions



NOTES

1. « *Emo-tissage / Emo-Learning*, Affects dans l'apprentissage des langues », Louvain-La-Neuve, 5, 6 et 7 juillet 2017. Disponible sur <https://sites.uclouvain.be/emotissage/louvain-la-neuve-juillet-2017>.
2. Une Recherche Action Formation est une enquête de terrain qui prévoit des interactions horizontales entre les différent-e-s acteurs-trices.
3. L'équipe éducative du DRE est pluriprofessionnelle et pluridisciplinaire : elle est composée d'une coordinatrice, de quatre référentes de parcours sur trois territoires (des quartiers prioritaires de la ville de Saint-Etienne), d'une psychologue et d'une éducatrice spécialisée.
4. Nous saisissons l'occasion pour remercier Virginie Lillaz, responsable du DRE de Saint-Etienne, ainsi que les référentes de parcours engagées, à côté de nos étudiant-e-s, dans ce projet collaboratif des ateliers langage créatifs.
5. « Les langues des enfants au service des apprentissages en maternelle : rassurer, engager, avancer », Journée d'étude organisée par la Fédération de recherche en éducation de Franche-Comté et le CASNAV de l'Académie de Besançon, ESPE Besançon, 1^{er} février 2017.
6. *La littéracie est définie comme un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences en lien avec l'appropriation de la culture écrite et des besoins qui en découlent dans une société donnée* (Rispaïl, 2017 : 78).
7. Il s'agit du modèle proposé par Soulé & Bucheton (2009), connu sous le nom de *multi agenda*, permettant de penser la *matrice de l'activité enseignante* à partir de cinq macro-préoccupations conjuguées.
8. Nous remercions Marielle Rispaïl pour sa contribution à notre réflexion sur « l'allophonie ».
9. Nous nous inspirons des travaux de Bernard Py (1997) à l'origine de la formulation « bilingue en devenir ».
10. Unité d'enseignement dispensée par Sandra Tomc et Valeria Villa-Perez pendant l'année universitaire 2017-2018 et 2018-2019.
11. Unité d'enseignement dispensée par Sandra Tomc pendant l'année universitaire 2017-2018 et 2018-2019.

RÉSUMÉS

Cette contribution se focalise sur les manifestations et la prise en compte des états émotionnels qui se révèlent lors d'activités créatives menées avec des jeunes enfants issus d'un contexte migratoire, âgé-e-s de 4 à 7 ans ayant des fragilités dans l'interaction orale. Il s'agit d'activités guidées en collaboration avec le Dispositif de Réussite Éducative de la ville de Saint-Etienne élaborées dans le cadre d'un dispositif dénommé « Ateliers de Langage Créatifs » (ALC) et mises en place avec des étudiant-e-s de Master 1 en Didactique des langues, spécialité *Sociodidactique, Contact des langues et des Cultures* de l'Université de Saint-Etienne. L'ancrage théorique à la base de la création des ALC a pour objectif de préparer le terrain d'une recherche-action-formation-intervention (RAFI) portant sur la valorisation de la diversité linguistique et culturelle au cycle 1,

visant à découvrir si des activités créatives favorisent l'émergence d'émotions à valence positive et si ces émotions ont un impact sur le processus d'apprentissage de la langue française.

In this paper we present a research carried out in association and on the request of with the *Dispositif de Réussite Educative* (DRE) of Saint-Etienne. This research followed the long-established field surveys led by the team of the Jean Monnet University in Saint-Etienne in local schools, and more particularly primary schools.

The DRE is a local organization which aims at answering social, educational, school, and language weaknesses met by children who live in disadvantaged areas of the city. The staff of the organization is multiprofessionnal and multidisciplinary: it includes a coordinator, a psychologist and a special educational needs coordinator. It is based in four classes on three different areas.

The request of the DRE highlighted that these young children are considered as “struggling” learners, for whom preschool teachers sometimes recommended medicalized guidance (for instance, the intervention of a speech therapist), due to a probable lack of other options. Having decided to refuse the medicalized option, the DRE contacted us to implement a collaborative work with the idea to overcome the children's linguistic weaknesses.

To reply to this demand, we have established together with the DRE and the students of the first year in Master's degree of Didactique des langues specialised in *Sociodidactique, contact des langues et des cultures* at the University of Saint-Etienne, an innovative device: the “Creative Language Workshops”, aside from any formal or educative context. This project aims at strengthening the learning capacities in French and laying the foundations of a favorable construction of “bi-plurilingual” abilities for young children (aged 4 to 7), and in the meantime, creating a regular bond between children's families and the DRE.

The children have various profiles: in 2018, they were coming from various peripheral neighborhoods of the city, and from different schools and classes. They shared multiple origins (Turkey, Laos, Maghreb, Congo, Algeria, Bulgaria, Mayotte, Germany, Chechnya, Guinea, Italy, etc), and multiple native languages (Arabic, French, Bulgarian, Guinean, Chechen, Kabyle, German, Lingala, Maore, Turkish, Hmong, Italian). They had been living in France for different periods of time, and their knowledge of French varied.

Let us before anything remark that the preschool period is admitted as having a consequent weight for the pursuit of education, works on linguistic needs for children of the primary school are scarcely developed in France. Our starting point is the official instructions given for preschools teachers, which are rarely familiar with the issues of “non-native speakers”, this due to a lack of adequate measures provided by the educational system. However, the literature has put forward the specificity represented by very young learners, particularly concerning the simultaneity in the learning of speech and the learning of a specific language.

This must not be considered as a “difficulty” but rather as a “waiting time”. We need to ask the question of the “difficulties”, as well as the promotion of the “bi-plurilingual” abilities of these children, in establishing for instance an adequate terminology with our learning audience.

Language learning and studies on emotions provide, in this sensitive context, a field to investigate, especially in the context of learning French as a second language which is less explored in literature. The young “becoming plurilingual” are encouraged in facing their insecurity (linguistic or else) by voicing their emotions when they face such a situation. Naming their emotions allows them to feel empathy because the others feel similar emotions. Independently from their culture, the children can observe radical transformation happening due to their migratory process.

The first data provided by the ALC have already allowed us to confirm that professional displays of *linguistic benevolence* favored a diminution of insecurity for the young children. More broadly, this exploratory work allows us to tackle different leads concerning sociolinguistic interventions,

the training of teachers, and to trigger a debate on the different aspects of the valorization or devaluation of languages within primary school in France, which is an essential space where young learners build their very first perceptions on their native language, and thus on the legitimacy of plurilingual linguistic practices.

INDEX

Mots-clés : plurilingues en devenir, émotions, apprentissage d'une langue seconde, ateliers langage créatifs

Keywords : becoming plurilinguals, emotions, second language learning, creative language workshops

AUTEURS

SANDRA TOMC

Université Jean Monnet, Saint-Etienne, CELEC
sandra.tomc@univ-st-etienne.fr

VALERIA VILLA-PEREZ

Université Jean Monnet, Saint-Etienne, CELEC
valeria.villa@univ-st-etienne.fr